



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANDRÉ LUIZ DOS SANTOS

**O ensino da leitura no Ensino Médio: o proposto e o realizado em
uma escola da rede pública do Distrito Federal**

Brasília
2012

ANDRÉ LUIZ DOS SANTOS

**O ensino da leitura no Ensino Médio: o proposto e o realizado em
uma escola da rede pública do Distrito Federal**

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito parcial para a conclusão de Graduação em Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. MSc. Mara Lúcia Castilho

**Brasília
2012**

ANDRÉ LUIZ DOS SANTOS

**O ensino da leitura no Ensino Médio: o proposto e o realizado em
uma escola da rede pública do Distrito Federal**

Monografia apresentada à Faculdade de
Ciências da Educação e Saúde – FACES,
do Centro Universitário de Brasília –
UniCEUB, como requisito parcial para a
conclusão de Graduação em Licenciatura
em Letras Português e Literaturas de
Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. MSc. Mara Lúcia
Castilho

Aprovada em ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. MSc. Mara Lúcia Castilho (UniCEUB)

Dedico este trabalho a Deus, pelo dom da vida e por ser fonte de renovação das minhas forças. Dedico à minha mãe, à minha irmã e à minha namorada, pelo amor, carinho, apoio e incentivo a esta realização acadêmica.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Mara Lúcia Castilho, que sempre demonstrou responsabilidade, competência e compromisso em nossas orientações. Agradeço ao corpo docente do Curso de Letras do UniCEUB, que ministrou, ao longo desses três anos, muito conhecimento com competência e sobretudo com postura ética e profissional.

“A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”.

(Isabel Solé)

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa que buscou verificar as práticas de leitura realizadas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a fim de identificar se o proposto pelos documentos oficiais é praticado pelos professores. Utilizou-se, como instrumento de coletas de dados, a observação de campo realizada em uma escola de Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal durante a realização do estágio supervisionado. Para tanto, fez-se uso de teorias de estudiosos a respeito de ensino de leitura e, também, dos documentos oficiais quanto ao ensino de língua com base no trabalho com os gêneros textuais. Os registros mostram que das sete aulas ministradas, em cinco delas houve a leitura de um texto, sendo que em nenhum momento foi observada a aplicação de estratégia de leitura por parte da professora. De acordo com o observado, a professora seguiu as propostas do livro didático, sem fazer uso das estratégias de leitura. Não foi feita nenhuma exploração, antes, durante e depois da leitura desses textos, e também não houve interação entre os alunos.

Palavras-chave: Pesquisa. Práticas de leitura. Ensino Médio.

ABSTRACT

This work is the result of a research that aims to evaluate the reading practices carried out by Portuguese Language teachers of high school in order to identify whether the proposed official documents is practiced by teachers. It was used as an instrument of data collection, field observations conducted in a school of public high school of the Federal District during the performance of supervised internship. For this, use has been made of theories of scholars about teaching reading and also the official documents regarding language education based on the work with text genres. Records show that of the seven classes, five of them were reading a text, and in no time was observed applying reading strategy on the part of the teacher. According to the observed, the teacher followed the proposals of the textbook, without making use of reading strategies. There has been no exploitation before, during and after the reading of these texts, and there was no interaction between students.

Keywords: Search. Reading practices. High School.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. Ensino, práticas e estratégias de leitura.....	11
2. Os documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa e leitura.....	21
3. Metodologia e análise de dados.....	32
Considerações finais.....	37
Referências.....	39
Apêndice 1.....	41
Apêndice 2.....	42

Introdução

É por meio da linguagem que a sociedade interage com seus diversos segmentos, questiona, articula suas práticas sociais, mostra sua maneira de ser, pensar e agir em diversas situações do cotidiano.

Com base nisso, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ consideram o domínio da linguagem atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, entendendo que o domínio de ambas é condição de possibilidade de plena participação social. Por meio da linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p.19).

Dessa forma, a língua é vista como um fenômeno social, histórico e ideológico e, em função disso, seus signos são variáveis e flexíveis, e, portanto, têm caráter histórico e polissêmico. Sua evolução acontece por meio das interações verbais entre os interlocutores e, por essa razão, não se admite a concepção de língua como um sistema pronto e acabado.

Na interação verbal no ambiente escolar, o docente é considerado o principal mediador no processo de aprendizagem da língua portuguesa pelos discentes. O ensino de língua portuguesa, segundo os PCN, tem que considerar as práticas de análise linguística e produção textual.

Pensando nessa temática, este trabalho visa a investigar o ensino de leitura no Ensino Médio. Seu objetivo geral é verificar as práticas de leitura realizadas por professores de língua portuguesa do Ensino Médio, a fim de identificar se o proposto pelos documentos oficiais é praticado pelos professores.

Segundo Kleiman (2003), as nossas atividades são realizadas no mundo social por meio de situações concretas, isto é, é por meio da linguagem e de suas diferentes modalidades de uso que realizamos muitas de nossas tarefas no cotidiano.

¹ Os PCN são documentos oficiais que contêm propostas para a organização do currículo escolar que devem ser utilizadas pelo (a) professor (a).

Por essa razão, a leitura deve ser direcionada para as diversas situações sociais e seus objetivos sociais determinam os diferentes modos de interação entre os participantes do contexto social.

Para Kleiman (2003), as pesquisas sobre leitura no Ensino Médio têm mostrado a relação do aluno com a leitura, por exemplo, alunos de quem não podemos esperar nada, porque “não são leitores” ou “não gostam de ler” (KLEIMAN, 2003, P. 25) não entendem os textos que leem.

Por outro lado, esses mesmos alunos, em outro contexto, podem compreender textos com níveis de dificuldades semelhantes, se o professor acreditar em sua capacidade leitora. Nesse sentido, o professor pode criar momentos de práticas de leituras em sala de aula para que seus alunos despertem cada vez mais o gosto pela leitura e desenvolvam suas capacidades cognitivas e de compreensão leitora.

Com base nisso, Rojo e Jurado (2003) apresentam dados de pesquisas que mostram a limitação da capacidade leitora dos alunos egressos do Ensino Médio, por meio dos resultados de avaliações e exames, aplicados pelo poder público, mostrando essa relação durante a prática de ensino de língua em que os alunos tiveram durante sua escolarização. As autoras salientam que o letramento escolar - ensino de leitura e escrita - é confundido com o tipo de prática pedagógica aplicada ao ensino de língua, principalmente no que se refere à leitura.

As questões a serem respondidas neste trabalho são: verificar se a leitura dos gêneros textuais no Ensino Médio pode ser usada como ferramenta essencial para o desenvolvimento das práticas educacionais e aprendizado do discente; verificar se o proposto pelos PCN é realizado pelos professores no que se refere ao trabalho com textos.

Este trabalho é dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, é discutida a proposta de ensino, às práticas e às estratégias de leitura. Contextualiza-se o objeto de estudo a partir dos conceitos de estudiosos a respeito dessa temática. Entre os pesquisadores que contribuem teoricamente sobre o assunto, fazemos uso das ideias de: Kleiman (2003), Koch e Elias (2006) e Solé (1998).

O segundo capítulo discorre sobre os documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa e leitura. Foi fundamentado, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere ao ensino de língua portuguesa e, também, agregado ao PCNEM. Posteriormente, recorreu-se aos estudos sobre os gêneros

textuais realizados por Marcuschi (2002), Dolz e Schneuwly (2004) a respeito do ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais.

Por fim, no terceiro capítulo, define-se o que é metodologia qualitativa, baseando-se nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008) e faz-se análise dos dados obtidos durante a coleta, mostrando-se os resultados da pesquisa.

Capítulo 1

1. Ensino, práticas e estratégias de leitura

Atualmente, uma das questões mais discutidas pelos profissionais da educação é a leitura, uma vez que ela é instrumento de busca e crescimento intelectual e cultural. É por meio da leitura que se processa a ideia de que esta é uma das fontes de sabedoria e ampliação de bagagem do conhecimento humano. E, por isso, buscamos compreender como ela é abordada nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, uma vez que se deseja formar leitores competentes.

Ler exige uma predisposição do leitor em se situar no mundo das letras, ativando sua bagagem cultural e seu conhecimento prévio a respeito de diversos temas para que seja capaz de perceber as inferências do texto lido, interagindo com ele. Esses são alguns aspectos cognitivos que fortalecem a construção e a compreensão do texto.

A aprendizagem do indivíduo está baseada na leitura e, por essa razão, ela é fundamental para o ensino e para a compreensão. Um dos papéis do docente na escola é preparar o ambiente de ensino, criar oportunidades e estratégias que permitam o desenvolvimento desse processo. Mas, a escola, por muitas vezes, limita a compreensão da leitura com questões vagas e artificiais, impedindo o prazer do ato de ler, de imaginar e de sonhar com um mundo novo (KLEIMAN, 1999).

Todo dia, dependendo da nossa necessidade comunicativa, deparamo-nos com textos verbais e não-verbais e, para compreendê-los, temos que transpassar o conhecimento dos signos linguísticos. Sendo assim, a leitura que devemos desenvolver nos discentes deve levá-los a construir significado que fortaleça sua identidade pessoal e que contribua para sua função social. É importante ressaltar que todo texto tem um objetivo específico e cabe ao leitor associá-lo a seus conhecimentos (mundo, linguístico, cultural) na intenção de transformar e ampliar sua bagagem intelectual.

Koch e Elias (2006, p. 13) enfatizam que, diante de uma atividade de leitura, várias estratégias são acionadas pelo leitor proficiente: “seleção, antecipação, inferência e verificação”. Tais procedimentos facilitam ao leitor o controle da leitura, permitindo-lhe tomar decisões diante das dificuldades e confirmar hipóteses levantadas ao longo da leitura do texto.

Leitura exige disposição e dedicação quando se busca a construção do conhecimento. Para alguns, é mais fácil assistir à TV com suas informações prontas, do que se dispor a ler um livro com vontade. Dessa forma, tanto a leitura de um livro quanto a leitura de um texto exige do leitor a organização interna e crítica das ideias, leva-o a agir, a pensar, a argumentar, a questionar, a transformar e a unir o conhecimento prévio ao novo conteúdo.

Para cumprir com seu objetivo social, os textos devem levar o leitor à produzir sentido e, para tanto, este tem que interagir com o autor (texto) para que os objetivos comunicativos sejam atingidos. O processo de interação leva o indivíduo a falar melhor, escrever melhor e enxergar o mundo com olhar mais crítico. Nas palavras de Paulo Freire (1988), é preciso aprender e ensinar o sujeito a ler o mundo da palavra e a ler a palavra mundo.

Dessa forma, por meio da leitura, o indivíduo adquire conhecimentos. Ela tem a capacidade de transformar o indivíduo, fazê-lo refletir, além de mantê-lo informado sobre os acontecimentos do mundo. Essa interação autor-texto-leitor é um processo complexo.

A leitura está presente em nosso cotidiano e, de certo modo, a leitura que o indivíduo faz do mundo depende das experiências de cada um. Portanto, ler é entrar em contato com novas experiências de leituras. É por meio delas que construímos o conhecimento e desenvolvemos nossas capacidades cognitivas.

Segundo Martins (1999), a leitura é um aprendizado natural, isto é, desde cedo, somos capazes de distinguir sons, cheiros, gostos, temperaturas, enfim, começamos a usar os nossos sentidos para entendermos aquilo que está ao nosso redor. De fato, usar os nossos sentidos para entendermos algo é realizar um ato de leitura.

A base do sistema de comunicação em uma sociedade letrada é a leitura e a escrita. Entretanto aquela se faz mais presente em nossa vida. Ler, às vezes, não é uma tarefa muito fácil e muito menos simples. O fato é que existem diferentes maneiras de ler, ou diferentes níveis de leitura.

Para Solé (1998), a compreensão da leitura depende dos conhecimentos prévios, dos objetivos da leitura e de sua motivação. Durante a leitura, ativamos os conhecimentos adquiridos ao longo de nossas vidas e estabelecemos relação entre o texto e o conhecimento adquirido. Outro fator que determina a compreensão do texto são os objetivos da leitura. São eles que guiam a leitura, as estratégias que

utilizamos na compreensão do texto e o controle que exercemos sobre essa compreensão.

Para que esse processo se realize, segundo Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas essenciais para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar com autonomia os textos lidos. A autora alerta o professor para a importância de desenvolver um trabalho efetivo no sentido de formar leitor independente, crítico e reflexivo.

Segundo Solé (1998, p. 73):

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos.

Essa autora divide o trabalho com a leitura do texto em sala de aula em três fases: o antes, o durante e o depois da leitura. Para Solé (1998), a maior parte das atividades escolares é feita na intenção de avaliar a compreensão da leitura dos discentes e não através da perspectiva das estratégias que formam o leitor crítico e competente.

Para Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora adotadas para antes da leitura são: antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, entre outros; antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Já as estratégias previstas para durante a ação da leitura são: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal do texto; esclarecimento de palavras que o aluno desconhece por meio da inferência ou consulta ao dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, através de outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que revelam a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos (SOLÉ, 1998).

Para depois da leitura, essa autora propõe as seguintes estratégias: construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Todas essas estratégias podem ser utilizadas desde o início da educação básica e devem ser ensinadas em todos os níveis da formação escolar. Por essa razão, as estratégias para antes, durante e depois da leitura do texto visam desenvolver a prática na formação do leitor. Para se chegar nessa etapa de competência, espera-se domínio dos processamentos da leitura.

É preciso que o professor ensine as estratégias de leitura para seus alunos e simule situações reais de leitura a fim de que aqueles possam ler e compreender textos de diferentes esferas sociais, tornando-se leitores autônomos e competentes.

Sob essa perspectiva, quanto à leitura e seu ensino, Kleiman (2004) enfatiza que o professor deve auxiliar o aluno na construção de sentido do texto, utilizando o ensino do código como instrumento para a leitura, colocando como foco o trabalho com o texto.

Para Kleiman (2004), as estratégias de leitura são atividades que auxiliam na compreensão do texto, essa compreensão se realiza por meio de inferência que o leitor faz durante a leitura do texto, da maneira em que ele trabalha o texto, se sublinha, se passa os olhos rapidamente, se relê (KLEIMAN, 2004).

Para essa autora, as estratégias utilizadas pelo leitor classificam-se em: cognitivas e metacognitivas. Esta última refere-se à capacidade de estabelecer objetivos na leitura, ou seja, essa estratégia permite o controle e o regulamento do próprio conhecimento. Por exemplo: “decidir que uma certa tarefa nos tomará quatro horas é um tipo de decisão metacognitiva, pois é uma decisão tomada após uma avaliação de nossas capacidades e das facetas envolvidas na resolução da tarefa” (KLEIMAN, 1997, P. 34). Dessa forma, a estratégia metacognitiva envolve refletir sobre o próprio conhecimento e esse conhecimento metacognitivo é adquirido no decorrer de nossas vidas.

Segundo Kleiman (1997, P. 35):

É devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura que podemos afirmar que, apesar das diferenças já discutidas, a leitura é

um processo só, pois as diferentes maneiras de ler (para ter uma ideia geral, para procurar um detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido.

As estratégias cognitivas de leitura referem-se às operações inconscientes do leitor, por exemplo, a divisão sintática, sendo uma operação necessária para a compreensão da leitura que o leitor realiza, seja ela rápida ou cuidadosa, dependendo da sua necessidade, é preciso ativar o conhecimento implícito. Sobre esses estudos, Kleiman (2004) afirma que as *estratégias cognitivas* atribuem ao leitor uma grande eficiência na leitura, exceto quando há uma situação que foge aos padrões esperados pelo leitor.

Segundo Kleiman (2004, p. 50) “*estratégias metacognitivas* seriam aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”, como, por exemplo, levantar hipóteses e checá-las.

Para essa autora, é preciso que o professor crie contextos para que o leitor reconheça e compreenda diversos níveis de conhecimentos, gráficos, linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais.

Desse modo, o processo interativo, segundo Kleiman (2004), refere-se ao uso de dois tipos de estratégias que vão depender das exigências das tarefas e das necessidades do leitor.

Aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, em conjunto com as estratégias BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos (KLEIMAN, 2004, P. 35-36).

Para tanto, o leitor iniciante usa frequentemente o processamento, ascendente, isto é, ao decifrar a letra, ou a palavra escrita estará ativando seu conhecimento semântico, ou pragmático, ou enciclopédico. Portanto, esse processamento é essencial para ajudar o aluno na compreensão durante o ato de ler, por isso, cabe ao professor ajudar o aluno nesse processo por meio de perguntas, de diálogos e de comentários.

Segundo Kleiman (2004, p.49):

Quando falamos em ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele fez, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

É preciso que o leitor tenha sensibilidade e perceba que o texto é composto de espaços em branco deixados pelo autor, pois conta com sua participação ao inferir, constituir uma significação do que foi produzido, para que o texto possa funcionar, tenha função e adquira vida própria. Vale ressaltar que o não dito é o mesmo que não revelado em superfície de texto – co-texto-, obrigando o leitor a ler as entrelinhas. Nesse ponto, o texto exige um leitor ativo e responsivo do ato comunicativo. É ele que vai interagir com o autor/texto acionando seus saberes (linguístico, enciclopédico, cultural, social) e inferindo os dados do texto, sendo capaz refletir e preencher as lacunas do texto.

Desse modo, ler é compreender e interpretar textos verbais e não verbais de diversos tipos, com diferentes intenções e objetivos. Essa deve ser a postura de um leitor consciente, a caminho da construção do sentido de um texto, percorrendo as marcas deixadas pelo sujeito enunciator no momento da produção, ambos sócios e historicamente envolvidos num determinado contexto.

Por meio das práticas didático-pedagógicas, a escola deve ensinar a leitura e promovê-la de maneira prazerosa. Todavia, estudos como os de Kleiman (2003) e Jurado, e de Rojo (2003) mostram que a leitura realizada nas escolas deixa a desejar neste ponto. É preciso que a escola forme leitores capazes de ler o que está nas entrelinhas, que infira o que está implícito no texto, que relacione a realidade e que compreenda que precisa construir um conhecimento de natureza conceitual. É necessário aprender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, pois está associada a muitas de nossas atividades, sejam de trabalho, lazer ou mesmo de nossa rotina cotidiana como fazer compras ou ler um bilhete deixado por um familiar ou amigo.

Realizar um trabalho com leitura é, também, pensar em textos que circulam socialmente, ou seja, informações que circulam no dia - a - dia dos cidadãos e, por esse motivo, para desenvolver habilidade de leitura e escrita, merecem ser instrumentalizados, levados a ler e escrever os mais variados gêneros, conforme defendem os PCN. A intenção é estimular e desenvolver o gosto pela leitura e a participação crítica do aluno diante da linguagem e da sociedade.

Na intenção de melhorar a competência leitora do aluno, a escola deve criar momentos de leituras coletivas, seja pelo aluno, seja pelo professor, e durante sua realização é possível confirmar, rejeitar ou retificar as antecipações ou hipóteses que foram levantadas antes da leitura. Através do debate coletivo é possível localizar o tema ou a ideia principal, e ainda formular conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras e experiências de vida.

Trabalhar com o texto é colocar o aluno em contato direto com a leitura e isso envolve, inclusive, a busca dos significados de palavras desconhecidas no texto a partir de elementos presentes no co-texto e no dicionário. As hipóteses levantadas a respeito do assunto por meio de seu conhecimento de mundo permitem a troca de impressões a respeito do texto. Assim, o aluno tem um posicionamento crítico em relação ao que foi lido.

Por essa razão, devemos trabalhar os textos em sala de aula aplicando as estratégias de compreensão leitora: antes, durante e depois da leitura. É preciso chamar a atenção do aluno a partir do título do texto, do tema questionado e, ainda, não podemos nos esquecer de focar o suporte do gênero textual e sua funcionalidade, que também se constituem instrumentos de interação entre o leitor e o texto, facilitando a compreensão do assunto abordado.

Por meio da aplicação das estratégias de leitura, espera-se formar leitores competentes, isto é, aquele que compreende o que está lendo, que faz uso de elementos implícitos para identificar o não dito no texto, aquele que estabelece relações entre o texto que lê e outros também já lidos, que consegue justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos linguísticos presentes no texto.

Entretanto, percebe-se que as atividades de leitura realizadas pela escola não desenvolvem a compreensão leitora do aluno, pois, a maneira que o texto é trabalhado não há interação entre o leitor e o texto, ou seja, este serve apenas para atender finalidades pedagógicas tais como: responder questionários e classificar

termos gramaticais dentre outras. Esse tipo de trabalho com o texto torna a aula cansativa, enfadonha e o que era para ser um hábito prazeroso gera uma rejeição por partes dos alunos (KLEIMAN, 1993).

Sobre essa questão, Kleiman (1993), enfatiza alguns exemplos de atividades pedagógicas que usam o texto apenas como pretexto. Quando se trabalha o texto como grupo de elementos gramaticais, o professor está usando o texto como pretexto apenas para estudar a gramática. Outra maneira de utilizar o texto como pretexto é realizar a leitura como avaliação a fim de verificar se o aluno sabe ler em voz alta. Desse modo, os aspectos cognitivos da leitura e a interação entre leitor/texto/autor não exigem do leitor a participação ativa para a compreensão do texto.

Segundo Kleiman (1992, p. 13), “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Por essa razão, a leitura torna-se um processo ativo e interativo.

Para formar leitores competentes e autônomos, capazes de interpretar e compreender o que lê, construindo significados e transformando-os em ideias, é preciso que o professor intervenha na hora certa e de maneira contínua e sistemática durante todo o processo de escolarização do aluno, principalmente durante e depois da realização da leitura.

É preciso que a escola instrumentalize seus alunos no ensino de leitura. Sobre essa questão, segundo Solé (1998), deve-se considerar a leitura como objeto de conhecimento e instrumento para novas aprendizagens.

Para Solé (1998, p. 32), “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, uma vez que ela provoca desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar esta aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p.32).

Para que aluno consiga alcançar bons resultados nos exames como Prova Brasil/SAEB², PISA³ e o ENEM⁴ o discente precisa vivenciar diversas situações de

² Avaliação realizada de dois em dois anos. Seu objetivo é mostrar o rendimento escolar brasileiro de estudantes da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (INEP, 2010).

³ Avaliação realizada de três em três anos. Seu objetivo é avaliar o desempenho em leitura, matemática e ciências dos alunos na faixa etária de 15 anos de idade.

leitura e, também, ter contato com vários textos que circulam na sociedade a fim de expandir sua compreensão leitora. Para que essa prática se realize é preciso que a escola, em conjunto com o professor, reveja sua prática pedagógica quanto ao ensino de leitura e, desse modo, leve o aluno à reflexão quanto ao ato de ler.

Sob essa mesma perspectiva, Kleiman (2004, p. 52) defende que “quando os professores das demais áreas se envolvem com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam”.

Nesse sentido, é preciso que a escola repense sua proposta de ensino de leitura. O ensino desta na escola deve ser pautado na compreensão do que se lê. É preciso utilizar métodos que desenvolvam a compreensão leitora do aluno, é preciso ensinar a ler de forma que as estratégias de leitura sejam usadas de acordo com os objetivos de aprendizagem. Desse modo, a leitura de um texto deve perpassar a leitura da palavra escrita, estabelecendo relação com a leitura de mundo. Entretanto, percebe-se que o ato de ler está submetido aos objetivos pedagógicos na qual, a escola tenta atingir através de seus métodos.

O ensino e o desenvolvimento do ato de ler devem permear a realidade do contexto social dos indivíduos, a partir da compreensão da leitura como uma importante condutora de comunicação, nas relações e práticas sociais. Portanto, a leitura não pode ser trabalhada de forma restrita à decodificação. É preciso que a escola mude essa prática, em que os alunos são treinados apenas a decodificar o que leem. Formar leitores competentes é possibilitar ao leitor desenvolver sua capacidade de compreensão e interpretação por meio da (re)construção de significados do texto.

Por isso, as discussões a respeito do ensino, das práticas e das estratégias de leitura, ao longo desse capítulo são muito importantes para fazemos uma reflexão quanto ao trabalho com a leitura em sala de aula. Desse modo, é preciso considerar o conhecimento do aluno enquanto sujeito leitor e não considerá-lo como um mero decodificador de textos. Assim, fortaleceremos o nosso compromisso com a formação, preparação e capacitação de nossos alunos para o exercício da cidadania.

⁴ Seu objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio. Esse exame é também utilizado como critério de seleção para concessão de bolsas de estudo no Programa Universidade para todos – ProUni – do Governo Federal (INEP, 2010).

A esse respeito, o capítulo seguinte tratará da proposta dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Capítulo 2

2. Os documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa e leitura

A partir das concepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) e os PCN+⁵ apresentaremos, neste capítulo, a proposta dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, em especial, para a prática de leitura, levando-se em conta a teoria dos gêneros textuais.

Preocupado com o ensino de língua portuguesa, o Ministério da Educação - MEC elaborou, com base na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, um novo currículo para o Ensino Médio⁶ brasileiro. Na visão do MEC, o ensino era descontextualizado e baseado no acúmulo de informações. A proposta do novo currículo para o Ensino Médio é “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2000, p. 4).

Nessa perspectiva,

(...) o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimento e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua como que se

⁵ Em 2002 o MEC lançou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), conhecidas como PCN+.

⁶ Destacamos apenas do Ensino Médio porque o foco deste trabalho é o Ensino Médio.

depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PCN+, 2002: 55).

Sobre esse tema, Kleiman (2003) afirma que trabalhar o ensino de valores e manifestações culturais, mesmo que tardiamente, independentemente das previsões curriculares sobre saberes supostamente adquiridos, não é fácil, “especialmente quando os documentos oficiais propõem outras releituras como exemplos dos meios para atingir as competências leitoras e interpretativas dos estudantes do ensino médio” (KLEIMAN, 2003, p. 32).

Desse modo, “analisar satisfatoriamente”, um determinado texto que é “uma manifestação artística do século XX resultante da ‘releitura’ de uma obra do século XIX” via intertextualidade – relação de conhecimento de um texto para interpretar outro(s) textos - vai depender do conhecimento do aluno para perceber a relação de intertextualidade entre os textos (PCN+, 2002:27).

Com base nessas propostas do Ministério da Educação, espera-se que os DCNEM sirvam de estímulo e apoio para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o planejamento de aulas, o desenvolvimento do currículo escolar e a atualização profissional (BRASIL, 2000).

As diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa sugerem que, durante as práticas de leitura e de escrita, deve-se utilizar o texto como objeto de estudo a fim de despertar no estudante o gosto pela leitura e para que ele perceba a importância da leitura em suas práticas sociais. Neste sentido, Brandão (2001) enfatiza que o trabalho com a linguagem, realizado na escola, deve ser focado no texto.

Segundo Brandão (2001, p. 17):

Desde a década de 80, todo um trabalho vem sendo feito nesse sentido, não só em termos de capacitação, de treinamento dos professores, mas um conjunto de obras propondo mudanças, relatando e discutindo experiências, vem sendo publicado. No entanto, para muitos o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura.

De acordo com essa visão, o ensino de leitura não deve ser praticado de maneira descontextualizada e o texto não deve ser pretexto para o ensino de regras gramaticais. Por essa razão, o professor, em especial o de língua portuguesa, deve

ter como objetivo desenvolver o senso crítico dos estudantes, por meio das habilidades de leitura e de escrita. Desta forma, ajudará seus discentes no processo de construção do conhecimento.

É importante destacar que as práticas de leituras e escrita não devem estar dissociadas, pois o ensino tem como objetivo “formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos” (PCN, 1998, p, 52-53). Nesse sentido, a leitura serve como apoio, referência e modelo para a escrita; logo não se trata apenas de decodificar o que está escrito, mas sim de compreender o texto, deduzir aquilo que não está escrito, relacioná-lo com leituras anteriores, entender seus vários sentidos (PCN, 1998).

Segundo os PCN:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes tipos de texto com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não tem contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas de leituras eficazes. (...) É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se forma bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas o livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1998, p. 55)

Ainda segundo esse documento, para que a escola forme leitores competentes é necessário que haja condições favoráveis para a prática da leitura, tais como, garantir um bom acervo de livros para os alunos; deixar que eles escolham seus gêneros favoritos e tenham momentos agradáveis de leitura; possibilitar o empréstimo de livros para que compartilhe com a família; trabalhar diariamente com a leitura (silenciosa, em voz alta, individual, em grupo); refletir sobre a função da leitura; organizar projetos de leitura (PCN, 1998, p. 58-62).

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe um trabalho diversificado com textos em suas diversas modalidades. Formar leitores é algo que requer um ambiente propício e agradável. Desse modo, a leitura deve ser percebida pelo leitor como prática social, uma vez que ela é sempre um meio e não um fim nas relações sociais. Ler é levantar hipóteses, é questionar, confrontar ideias para se

chegar a um objetivo. Abordar a leitura em sala de aula requer colocar o aluno em contato com vários textos de sua realidade cotidiana.

De acordo com DCNEM (1999), adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de utilizar textos de diversas instituições, pelos diversos participantes, para agir socialmente, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação. Os DCNEM estabelecem três conjuntos de competências para o ensino de língua: “comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social ou historicamente os conhecimentos” (DCNEM 199, pág. 12). Por essa razão o trabalho escolar pode vir a ser estruturado tendo essas competências como elemento estruturante. É a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundo do trabalho, do estudo do lazer, de protagonista.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) permitem inferir que o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura (DCNEM 199, pág. 52).

Segundo os DCNEM (1999, p. 86):

O professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto em que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas, inclua cursos, leituras, estudos, parcerias. Tendo em vista que o conhecimento deve ser constantemente revisto e atualizado em face das demandas da profissão, o professor precisa empenhar-se em fazer das competências adquiridas com sua prática instrumentos que propiciem aprendizagens significativas para os alunos.

Os DCNEM (BRASIL, 2008, p. 37-39) propõem alguns eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no Ensino Médio, sendo elas:

- a) atividades de produção de escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas;
- b) atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade;
- c) atividade de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta;
- d) atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte;

e) atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não.

Desse modo, para que o ensino de língua materna se realize por meio desses eixos, a proposta é que os gêneros textuais sejam instrumento de ensino nas aulas de língua portuguesa como já citado anteriormente. Portanto, a sugestão é que o ensino da língua se dê por meio da leitura e escrita dos gêneros textuais, a fim de que sejam trabalhados os aspectos discursivos como forma de compreensão da realidade e de sua prática social. Segundo os PCN (2001), os aspectos discursivos referem-se às características da linguagem em uso e, também, estão relacionados à linguagem que se usa para escrever.

Quanto à prática de produção de texto os PCN (2001, p. 79) destacam os seguintes aspectos discursivos: organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero; utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.; emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.

Na concepção de Marcuschi (2008, p. 154), gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Desse modo, os gêneros textuais são fenômenos históricos e estão ligados diretamente com a vida social e cultural do indivíduo.

Sendo assim, a funcionalidade dos gêneros textuais, para Marcuschi (2002), extrapola o campo linguístico por cumprir um papel social e cultural, ordenando e estabilizando as atividades comunicativas cotidianas. A escolha de um gênero em uma situação de comunicação não ocorre de maneira aleatória, espontânea, e sim considerando o objetivo do texto, o locutor, o interlocutor, o assunto etc.

Ainda para esse autor, os gêneros textuais são fenômenos históricos, intensamente vinculados à vida cultural e social. Assim, eles surgem de acordo com a necessidade e a realidade de uma comunidade com a finalidade de fazer parte da comunicação do dia-a-dia.

O trabalho com gêneros textuais deu origem a muitos estudos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna.

Sobre esse assunto, Bezerra (2002) afirma que a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1998, pelo MEC, trouxe a noção de gênero para o primeiro plano do debate didático. A noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem é central nessa proposição: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

Segundo os PCN (BRASIL, 1988), o ensino de língua materna deve estar voltado para a abordagem nos gêneros textuais. Seu propósito é formar cidadãos capazes de interagir socialmente. Partindo do conhecimento dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, o indivíduo será conduzido a formar, produzir e interpretar textos oriundos das suas mais diversas fontes. Seria interessante se as competências textual e linguística do aluno estivessem articuladas à sua capacidade de moderar o seu discurso de acordo com a prática social em que esteja inserido.

A partir dessas orientações apresentadas pelos PCN, todo professor, independente de sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho. Este, por sua vez, deveria ocupar o lugar de destaque no cotidiano escolar, pois, através do trabalho orientado pela leitura, o aluno poderá conseguir aprender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista, argumentar e etc.

Seguindo essa linha de raciocínio, não podemos trabalhar os gêneros textuais de forma isolada no ensino de língua portuguesa. Deve-se, no entanto, direcionar o ensino para o trabalho com a linguagem enfatizando seu papel sócio discursivo. Os gêneros textuais surgem da necessidade humana de comunicação.

Para Kleiman (2003) é necessário que o ensino de leitura deixe de ser reduzido apenas a aspectos gramaticais, ou seja, ensinar ao aluno o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, e predicado não garante que o aluno escreva bons textos.

Desse modo, os PCN (BRASIL, 2001, p. 55) enfatizam que:

Os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos — que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente — deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e

legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

Ainda para Kleiman (2003), se a prática social à qual os alunos se engajam exige a interpretação de um poema, o objeto de análise desse poema deve ser o texto, não o gênero poesia. Portanto, o currículo para o ensino das competências básicas para o uso da linguagem verbal no ensino médio deve basear-se na análise de textos lidos ou produzidos pelo aluno nas atividades que configuram determinada prática social. Por esse modo, o ensino se aproxima da prática social, atingindo seus objetivos quanto ao uso da linguagem verbal (KLEIMAN, 2003).

Percebe-se que antigamente, nas sociedades mais antigas, eram comuns as narrativas orais, a contação de histórias, causos e sermões que eram feitas por pessoas consideradas sábias. Atualmente, muitos desses gêneros sofreram modificações e alguns acabaram desaparecendo, pois a necessidade comunicativa do indivíduo junto com a expansão tecnológica, noticiários de TV, e-mail e dentre outros, contribuíram para que novos gêneros fossem criados, cada um com sua finalidade.

Com base nessa discussão, Dolz e Schneuwly (2004), enfatizam que o ensino de língua portuguesa deve ser feito por meio de textos. Para tanto, sugerem o trabalho da língua mediante os diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Para esses autores, os gêneros textuais são formas de funcionamento da língua e linguagem em que utilizamos para diferentes finalidades em nossas práticas sociais. Por essa razão, a heterogeneidade desses textos nos possibilita infinitas construções durante a comunicação.

Para que o aluno domine diferentes gêneros, é preciso que o professor elabore diferentes atividades de leitura e escrita de textos, desse modo, levará o aluno a pensar, a compreender e a utilizar a linguagem apropriadamente, em diferentes práticas sociais. O objetivo é levar o aluno a desenvolver capacidades necessárias para aprender a fazer uso desses gêneros percebendo sua relevância para as interações sociais.

O trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem faz o aluno perceber a língua em funcionamento. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), trabalhar a sequência didática no ensino de língua portuguesa possibilita ao aluno

colocar em prática os conhecimentos da linguagem já adquiridos durante as suas experiências de vida.

Entende-se por sequência didática:

Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51).

Nessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem da língua, podemos destacar que as sequências didáticas são muito importantes, elas permitem direcionar o trabalho do professor, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Por esse motivo, a relevância de se utilizar a sequência didática no ensino de um gênero, segundo Dolz e Schneuwly (2004), ensina o aluno a utilizar a língua em diferentes situações comunicativas do cotidiano de forma competente. Portanto, os alunos desenvolverão, por meio do trabalho com as sequências didáticas, as modalidades escrita e oral da língua, adquirindo maior autonomia e reflexão quanto ao uso da linguagem.

Desse modo, esses autores destacam que o agrupamento de gêneros em um currículo, possibilita ao professor prever problemas a serem enfrentados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para o agrupamento desses gêneros deve-se levar em conta suas regularidades e funcionalidades. Entretanto, cada um desses gêneros possuem características diferentes e exige do professor adaptações para seu ensino.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.120), para que esses agrupamentos sejam aceitos e trabalhados na escola, eles devem obedecer a três critérios essenciais. O primeiro critério refere-se aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita em diz respeito ao ensino. O segundo critério é evidenciar as diferenças tipológicas de textos. No terceiro e último critério, os autores salientam que “os gêneros sejam relativamente homogêneos ao referir à capacidade da linguagem dentro de cada agrupamento dos gêneros”.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 121) apresentam os seguintes agrupamentos de gêneros para as sequências didáticas:

Quadro 1 - Aspectos tipológicos dos gêneros textuais

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
---------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	Instruções de montagens Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 121)

Desse modo, os agrupamentos dos gêneros facilita o trabalho do professor em sala, uma vez que aqueles funcionam como ferramenta de trabalho para o ensino de língua. É indispensável trabalhar o ensino de linguagem com os gêneros textuais, porque além de permitir que os alunos aprendam os conteúdos de forma integrada tornará a aula mais dinamizada e prazerosa.

Sabe-se que os gêneros são criados e reconstruídos por todos nós por meio das nossas interações sociais. Por essa razão, devemos aliar essa grande ferramenta - gêneros textuais- ao processo de ensino aprendizagem de nossos alunos até mesmo porque os gêneros textuais já fazem parte da vida social desses alunos.

Sobre o ensino de língua portuguesa por meio da teoria dos gêneros textuais, Rojo (2000), salienta que os documentos oficiais insistem sobre a

necessidade de a escola formar leitores e escritores, alertando para que esta procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada por seus alunos (ROJO, 2000, p. 65).

Ainda segundo Rojo (2000, p. 65-66)

Os PCNs insistem que a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura e da escrita. O professor, além de ser aquele que ensina conteúdos, é alguém que transmite o valor que a língua tem, demonstrando valor que a língua tem para si. Se o professor tem uma relação prazerosa com a leitura e a escrita certamente poderá funcionar como um mediador para seus alunos.

Para essa autora, escrever é apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas com a finalidade de transmitir significados ao leitor de maneira adequada. Já ler textos é, também, apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas – cognitivas e metacognitivas - , uma vez que essas capacidades permitem ao leitor relacionar símbolos escritos a unidades de som, desse modo, constitui um processo de construir sentidos e relações durante interpretação textos diversos (ROJO, 2000).

Nessa perspectiva, a proposta apresentada pelos PCN de língua portuguesa é oferecer um ensino que possibilite aos alunos fazer uso da leitura e da escrita de maneira eficaz. Essas práticas – leitura e escrita- trabalhadas conforme defendem os documentos oficiais despertará no aluno o interesse pela leitura, além de evitar e diminuir a repetência e a evasão escolar.

Nesse sentido, os PCN apresentam dois eixos para o ensino da língua. O primeiro eixo refere-se ao uso da linguagem, por meio das práticas de escutas, leitura e produção de textos orais e escritos; já o segundo eixo foca na reflexão sobre a língua e a linguagem.

A partir dessas orientações, os PCN destacam os gêneros discursivos⁷ como objeto de ensino e os textos como unidade para o ensino. Segundo Rojo (2000), esse documento evidencia que ensinar língua é ensinar diferentes gêneros e que não basta ensinar o código e o sistema de normas que conduzem a língua, mas

⁷ Não há um consenso no Brasil, sobre o uso dos gêneros textuais e gêneros discursivos. Neste trabalho, esses termos são tomados como sinônimos.

sim ensinar o aluno a usar a língua de maneira competente. A intenção é formar leitores ativos capazes de olhar o mundo ao seu redor com um olhar clínico (crítico) capaz, também, de intervir nas práticas sociais por meio da tomada de decisões.

Para finalizar a discussão desse capítulo, trazemos a proposta dos PCN+ (2002), de que é preciso colocar o aluno em contato com textos de diversas naturezas, ou seja, é preciso que o aluno tenha contato com textos, publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário e científico. É por meio destes, que o aluno entra em contato com a linguagem formal e informal logo, será capaz de produzir diferentes textos levando em conta multiplicidade da língua escrita e falada.

Ainda segundo esse documento PCN+ (BRASIL, 2008, p. 106)

É pela leitura que o aluno será capaz de interpretar estatutos de interlocutores, observar a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não verbais, as escolhas de vocabulário, observando assim registros diferenciados e aspectos socioculturais que se podem depreender a partir dos enunciados e de seus produtores.

Dessa forma, os documentos oficiais são orientações sobre estratégias e conteúdos que devem ser seguidos pelos professores, em especial, aos de língua portuguesa. Nesse sentido, a contribuição desses documentos para o ensino de língua portuguesa é promover o texto como foco principal no processo de ensino e aprendizagem do aluno durante as atividades de leitura e escrita de textos.

Capítulo 3

3. Metodologia e análise de dados

Nesta pesquisa, foi utilizada metodologia de abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem nos oferece maiores possibilidades de interpretação dos dados em relação aos objetivos propostos. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa busca interpretar e entender fenômenos sociais inseridos em determinado contexto, por isso, constrói-se com base no interpretativismo⁸.

Vale ressaltar que a pesquisa quantitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34):

Busca estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em contexto.

Para essa autora, não é de interesse da pesquisa interpretativista descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, entretanto busca estudar vários detalhes durante uma situação específica, a fim de compará-las a outras situações.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.

Portanto, o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, segundo Bortoni-Ricardo (2008), é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

⁸ Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o interpretativismo refere-se ao conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outras (p.33).

Sabe-se que a coleta de dados por observação e pela etnográfica são bastante semelhantes. Entretanto, como defende Bortoni-Ricardo (2008), a etnografia se distingue da observação não etnográfica por conduzir a pesquisa durante longos períodos, no espaço em que estiver sendo investigado. Para essa autora, durante a realização da observação etnográfica, “devemos observar tudo que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, p 38, 2008). Já a coleta de dados por observação não etnográfica, o pesquisador não interfere nas ações examinadas.

Segundo Flick (2007), a etnografia envolve a observação e a participação, levando em conta a postura teórica da descrição de realidades sociais, cujo objetivo é o desenvolvimento de teorias. Entretanto, o objetivo da observação é “testar conceitos teóricos para determinados fenômenos com base na ocorrência e na distribuição desses” (FLICK, p. 151, 2007).

Nessa pesquisa, optou-se pela utilização da técnica da observação não etnográfica para a coleta de dados.

Serão apresentados, abaixo, os instrumentos de coleta de dados utilizados durante a realização desta pesquisa.

As observações foram realizadas no período de 30 de agosto a 04 de outubro de 2012, em uma escola da rede pública de Ensino Médio do Distrito Federal. A escola foi escolhida em razão de o pesquisador estar realizando o estágio curricular naquela instituição. Foram feitas 7 visitas à escola e observadas 7 aulas. Utilizou-se, para tanto, um roteiro de nota de campo (apêndice1) para nortear a observação das aulas. Nas observações, foi verificada a metodologia da professora quanto ao ensino, as práticas e a aplicação das estratégias de leitura.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada (apêndice2) realizada com a professora regente, a fim de verificar se ela conhece a proposta dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa.

Abaixo será apresentada a sistematização dos textos trabalhados em sala de aula no período da coleta de dados e se foi aplicada alguma estratégia de leitura por parte da professora:

Aula 1- Na primeira aula observada, foi lida uma tirinha do Calvin: a professora leu a tirinha em voz alta, que se encontrava no livro didático com a finalidade de explicar o que é um dígrafo. Não foi aplicada nenhuma estratégia de

leitura de antecipação do tema, ativação do conhecimento prévio do aluno, confirmação e de formulações de hipóteses.

Aula 2- Na segunda aula observada, foi lido um poema, mas não foi possível identificar quem é o autor (a) desse poema, uma vez que a professora não o mencionou. A professora pediu aos alunos que lessem silenciosamente o poema e, em seguida, resolvessem os exercícios propostos no livro didático. Não foi aplicada nenhuma estratégia antes, durante ou depois da leitura.

Aula 3- Na terceira aula observada, a professora não fez leitura oral do texto, nem os alunos.

Aula 4- Na quarta aula observada, foi lido oralmente pelo professora o texto “A minha desgraça”, do livro didático. **Em seguida**, ela pediu aos alunos que resolvessem os exercícios do livro didático. Não foi aplicada nenhuma estratégia de leitura de antecipação, de confirmação e de formulações de hipóteses.

Aula 5- Na quinta aula observada, foi lido silenciosamente o poema “Soneto da fidelidade”. A professora pediu aos alunos que, após a leitura, resolvessem os exercícios do livro didático. Não foi aplicada nenhuma estratégia de leitura de expectativas em função do suporte, de localização ou construção do tema, de confirmação e de formulações de hipóteses.

Aula 6- Na sexta aula observada, foi lido o texto “O Menestrel” de William Shakespeare. Esse texto não era do livro didático, foi uma atividade extra, elaborada pela professora. Ela leu o texto em voz alta e, em seguida, pediu aos alunos que respondessem a um roteiro de exercícios e depois produzissem uma redação. Não foi aplicada nenhuma estratégia de leitura de antecipação, de construção do sentido global do texto, de formulações de hipóteses, de expectativa de construção de sentido do texto e de avaliação crítica do texto.

Aula-7 Na sétima aula observada, não houve registro de leitura de texto com os alunos. As atividades realizadas, nessa aula, foram de correção de exercícios do livro didático.

Conforme podemos ver, os registros mostram que das sete aulas ministradas, em cinco delas houve a leitura de um texto, sendo que em nenhum momento foi observada a aplicação de estratégia de leitura por parte da professora.

Como resultado da análise, quanto à metodologia da professora, pode-se dizer que durante as observações realizadas em sala de aula, os textos lidos

encontravam-se no livro didático. Em uma das aulas observadas, o texto trabalhado não era do livro didático.

De acordo com o observado, a professora seguiu as propostas do livro didático, sem fazer uso das estratégias de leitura. Não foi feita nenhuma exploração, antes, durante e depois da leitura desses textos, e também não houve interação entre os alunos.

Percebeu-se que, em nenhum dos momentos de leitura, foi feita a contextualização, a compreensão, nem foram trabalhados os elementos co-textuais. Desse modo, não foi possível desenvolver habilidades de identificação de informações explícitas e implícitas, uma vez que não se trabalhou a intertextualidade.

Sabe-se que para entender e compreender um texto, é necessário ter conhecimento de alguns elementos, como, por exemplo: o gênero textual, qual sua finalidade, em que suportes ele circula na sociedade, a que público se destina, etc, conforme defende Koch (2004).

Diante das análises feitas, concluímos que o aluno teve pouco contato com textos variados. O trabalho com gêneros textuais, conforme proposto pelos documentos oficiais, não foi levado em consideração pela professora. O fato de ela utilizar somente os textos presentes no livro didático não justifica a não aplicação das teorias sugeridas para o ensino de língua portuguesa. Os dados mostram que as aulas de leitura não colaboram para a formação de leitores críticos porque os textos trabalhados em sala não satisfazem os objetivos da leitura e, também, não é levada em conta a participação efetiva do aluno. Dessa forma, este se caracteriza como sujeito passivo diante da atividade de leitura, ou seja, apenas lê o texto, decodifica-o, mas não é capaz de construir uma opinião crítica em relação ao que foi lido.

Durante a entrevista com a professora, percebeu-se que ela conhece a proposta dos documentos oficiais e que conhece a teoria dos gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa. Porém, não demonstrou trabalhar de acordo com o que eles recomendam.

A entrevistada mencionou ter estudado as estratégias de leitura em sua graduação. A professora afirmou que a maioria de seus alunos tem preguiça de ler, mesmo os textos do livro didático interpretados em sala. Ressaltou que para ela promover a leitura crítica e participativa do alunado é preciso levar para a sala de

aula diferentes tipos de textos e a partir deles fazermos análises, discussões, debates e etc.

É importante destacar que, durante a entrevista, a professora mencionou os PCN como referência para o desenvolvimento de seu trabalho no ensino de língua portuguesa e, também, mencionou a importância do trabalho com os gêneros textuais. Percebe-se, então, que a metodologia utilizada pela professora não atende às recomendações dos PCN, uma vez que a docente mencionou que às vezes segue a recomendação desses documentos.

A docente diz que traça objetivos para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e que aos poucos os “alunos começam a assimilar melhor o conteúdo, porque utilizo diferentes estratégias, embora o ensino, infelizmente, ainda seja tradicional”.

Por essa razão, podemos afirmar que as práticas de leitura realizadas por essa professora de língua portuguesa do Ensino Médio não coincide com a proposta dos documentos oficiais.

Não foram trabalhadas as estratégias para antes, durante e depois da leitura, como defende Solé (1998).

Não foi observada nenhuma contextualização dos textos lidos pela docente, nem em relação ao autor, e nem em relação à obra. A linguagem foi trabalhada de maneira restrita, ou seja, apenas com a finalidade de se responder questões gramaticais e, também, não houve ativação do conhecimento prévio do aluno nas leituras. O ensino realizado dessa maneira não extrapola os elementos extralinguísticos presentes no texto e, muito menos irá desenvolver a competência leitora do aluno, desse modo, o ensino se caracteriza como, ineficiente e inconveniente por grande parte dos alunos. Portanto, os dados dessa pesquisa mostram que as aulas de leituras no Ensino Médio estão comprometidas.

Considerações finais

Os gêneros textuais devem ser o princípio que norteia o ensino escolar. Não há como trabalhar linguagem sem considerar os gêneros textuais, uma vez que ela acontece por meio deles. Entretanto, o que se percebeu durante a observação de campo é que a professora trabalhou os gêneros porque eles estão presentes nos livros didáticos, porém, esse ensino não aconteceu como devem ser. Isso implica dizer que os gêneros não foram abordados como recomendam os documentos oficiais, por isso, essa pode ser uma das razões de os objetivos propostos para o ensino de língua portuguesa não ser alcançado, uma vez que a prática social é ignorada.

Diante dessas considerações, devemos considerar que o ensino de língua por meio dos gêneros textuais faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem, visto que o trabalho em sala de aula, com esses textos, ajuda a desenvolver a competência leitora do aluno. A intenção é que o aluno perceba a funcionalidade da língua e a função social dos gêneros textuais e saiba utilizá-los em suas práticas sociais.

É preciso que o docente reveja suas práticas pedagógicas. É preciso que ele reformule e inove suas aulas de língua portuguesa, em especial o ensino de leitura. Desse modo, estará contribuindo para que o ensino não seja focado apenas na abstração do código linguístico, mas sim, trazer para as aulas de linguagem textos de várias esferas sociais para que seus alunos possam entender acontecimentos sociais, culturais, políticos e econômicos sendo capazes de se posicionarem e argumentarem por meio da leitura de mundo em diferentes práticas sociais.

Portanto, leitor de hoje não pode ser visto sob a perspectiva estruturalista, na qual o leitor nada mais é que um receptor do assunto contido no texto, isto é, essa perspectiva entende que o indivíduo decodifica os sinais gráficos e o texto já tem forma e existência própria. Nessa visão, a leitura é uma atividade restrita, limitada, superficial e mecânica, não leva em conta a ativa participação de quem lê.

Espera-se que este trabalho possa contribuir de alguma forma, em especial, aos professores de língua portuguesa, quanto à reflexão ao ensino e as práticas de leituras na sala de aula.

Por meio dessa reflexão, ao colocarmos nossos alunos em contato com textos que circulam em seu cotidiano, estaremos adequando o ensino às realidades e necessidades desses leitores. Ao utilizar as estratégias de leituras, estaremos contribuindo para a formação de leitores proficientes, capazes de ler, interpretar e compreender textos, sejam eles verbais ou não verbais.

Desse modo, além participar melhor das aulas de linguagem, o aluno levantará hipóteses, para a construção de sentido do texto, que serão confirmadas ou rejeitadas durante a leitura. Neste processo, o aluno colocará em evidências argumentos que sustentarão seu ponto de vista em relação ao texto lido.

Referências

- BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Bases Legais*. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL/SEMTEC. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- BRASIL/SEMTEC. PCN+ensino médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume, Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, 2ed.: Bookman, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1988.
- JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marica (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática no desenvolvimento de competência no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marica (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.
- _____. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In:_____. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apêndice 1

Abaixo será apresentado o **roteiro de nota de campo**:

- 1- Houve leitura durante a aula? De que maneira ocorreu?**
- 2) Quais os textos trabalhados pela professora em sala?**
- 3) O trabalho com os textos são voltado para os usos sociais da leitura e da escrita?**
- 4) A professora interfere na leitura do aluno (a)? De que forma?**
- 5) O efeito de sentido do texto é explorado pela professora?**
- 6) A professora leva para a sala de aula textos de várias esferas sociais?**
- 7) A prática situada de leitura em situações reais é simulada pela professora?**
- 8) A professora trabalha estratégias de leituras que estejam em consonância com o que recomendam os documentos oficiais?**
- 9) A prática de leitura em sala ajuda a desenvolver o potencial crítico do aluno?**
- 10) Durante a realização da leitura há interação entre os alunos?**
- 11) No decorrer da leitura o texto é questionado pelos alunos?**
- 12) A leitura tem o objetivo de subsidiar a produção textual?**
- 13) Os objetivos da leitura ficam claros para os alunos?**

Apêndice 2

Abaixo será apresentada à **entrevista semi-estruturada feita com a professora regente:**

1) Há quantos anos você é professor (a)?

Há 15 anos.

2) Você conhece a perspectiva teórica de ensino de língua portuguesa dos PCN?

Se sim, qual é essa perspectiva?

Sim. Os PCNs têm como proposta a reavaliação e a reflexão da prática pedagógica do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa.

3) Você conhece as estratégias de ensino de leitura?

Sim.

4) Você segue as recomendações dos Orientadores Curriculares do Ensino Médio?

Às vezes.

5) Como você percebe a participação dos alunos nas aulas de leitura?

Infelizmente, a maioria tem preguiça de ler, mesmo os textos do livro didático interpretados em sala.

6) Na sua opinião o que é leitura?

A leitura não é apenas o ato de ler palavras, mas também situações, o outro, o mundo, ou seja, é a capacidade de compreender a realidade.

7) Como promover a leitura crítica e participativa do alunado?

Levando para aula diferentes tipos de textos e a partir deles fazermos análises, discussões, debates e etc.

8) Na sua graduação você estudou as estratégias de leitura?

Sim.

9) Você conhece a teoria dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa?

Sim. Por meio deles o trabalho com a Língua Portuguesa deve objetivar a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização.

10) Você traça objetivos para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa? Que avaliação você faz do resultado do ensino?

Sim. Percebo que aos poucos meus alunos começam a assimilar melhor o conteúdo, porque utilizo diferentes estratégias, embora o ensino, infelizmente, ainda seja tradicional.